برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السلوك العدوانـي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، وبطىء التعلم، واضطراب السلوك

د0 سـامر عدنان عبد الهادي[*]

ملخّـص

إن الأطفال ذوي الكفاية الاجتماعية المتدنية (الاضطراب الانفعـالي) غالبـاً مـا تنقـصهم المعرفة لما هو متوقع منهم في المواقف الاجتماعية، فقد يكونون مندفعين، أو مزعجين وغالبـاً مـا يستجيب لهم الأقران بالابتعاد، أو الرفض، أو الاستهزاء. ويترتب على ذلك مشكلات داخلية، مثـل: الوحدة، أو مشكلات خارجية، مثل: العدوان. ويكون لديهم تقدير ذات متدن، ويصبحون أكثر حساسية لتعليقات الأقران وملاحظاتهم، ويظهرون ثقة أقل في القدرة على التحدث مع الآخرين، وينسحبون في مواقف التفاعل الاجتماعي والنشاطات الاجتماعية (Webster-Stratton, 1999).

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الـصف الثالـث الأساسـي (الاضـطراب الانفعالي) في المدارس الحكومية الابتدائية المختلطة في منطقة عمان الأولى والبالغ عـدد أفرادهـا (56) طالباً وطالبة موزعين إلى (27) من الذكور، و(29) من الإناث.

تم اختيار عينة الدراسة وفقاً لثلاثة معايير هي: تقدير معلمات الصفوف للكفاية الاجتماعيـة بتطبيق مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، وقبول الأقران من خلال تطبيق نموذج تقدير الأقران "اللعب مع"؛ وترشيح المعلمات للطلبة الذين يظهرون مستوى منخفضاً من الكفاية الاجتماعية (الاضطراب الانفعالي)، ولديهم صداقات قليلة، أو أنه لا يوجد لديهم أصـدقاء. وقـد تـم توزيع الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين، هما: المجموعة التجريبية؛ والمجموعـة الـضابطة. وطبـق البرنامج التدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية فقط. تم تطبيـق مقيـاس واكر- ماكونيل، ونموذج تقدير الأقران على جميع أفراد الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده.

[*] عضو هيئة التدريس - الجامعة العربية المفتوحة - الأردن0

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس واكـر- ماكونيـل للكفايـة الاجتماعية والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على نموذج تقدير الأقران، الـذي يـدل علـى قبـول الأقران، ولصالح المجموعة التجريبية.

يتميز أسامة بأنه طفل نشيط يمتلك استجابات قوية تجاه الآخرين، ويتمتـع بخيـال واسـع، وأفكار متعددة حول أنواع اللعب التي يحب أن يمارسها، ويقضي كثيراً من الوقت في توجيه زملائـه حول ما ينبغي عليهم قوله أو فعله في المواقف المختلفة. ولكنه لا يتقبل أي اقتراح يقدمه رفاق اللعب ويقاوم ذلك باللجوء إلى الصراخ أو الضرب لكي يسير النشاط وفق الطريقة التي يحددها.

أما نادية؛ فتتميز بأنها طفلة هادئة عادة ما تقوم بالانتقال من لعبة إلى أخرى دون أن تشترك في اللعب مع أي طفل آخر، إنها تستجيب إذا تحدث أحدهم معها، ولكنها لا تبادر بالحديث مع الأقران أو الراشدين. لا تستطيع أن تسمي أحداً في المجموعة على أنه صديقها ولا يوجد من يعتبرها الزميلة المفضلة، وفي الوقت نفسه لا يوجد من يرفضها من أفـراد المجموعـة، ولكـنهم يتجاهلونهـا فـي نشاطاتهم.

أما زميلتهم سارة؛ فهي تهتم دائماً بالأطفال، وغالباً ما تدعو أصدقاءها لمـشاركتها اللعـب. تمتلك الرغبة في تجربة ألعاب جديدة، وعلى الرغم من الاقتراحات والأفكار الجديدة التـي يطرحهـا زملاؤها إلا أنها تمتلك أفكارها الخاصة التي تعبر بها عن نفسها. تتمتع سارة بالقدرة على الاستمرار في اللعبة التي تلعبهـا. وعليـه، يسعـى الأطفال غالباً لكـي تـشاركهم سـارة فـي اللعـب (Kostelnik *et al*., 2002).

يواجه الطفل العديد من التحديات في المواقف الاجتماعيـة أثنـاء تفاعلـه مـع الأقـران والراشدين، إذ تتطلب هذه المواقف الاجتماعية مجموعة من المهارات الاجتماعية المركبة التي تمكن

الطفل من حل المشكلات الاجتماعية، وأطلقت "سبنس" (2003) Spence على ذلك مصطلح الإدارة الناجحة للمواقف الاجتماعية (Successful Management).

مفهوم الكفاية الاجتماعية:

تعبر الكفاية الاجتماعية عن القدرة على المشاركة الفاعلة في المواقف الاجتماعية، وتعد إحدى أهم المهارات الأساسية للنجاح في الحياة. وتظهر الكفاية الاجتماعية لدى الأطفال من خلال سلوكهم الاجتماعي مع أقرانهم ورفاقهم ومع الأكبر منهم سناً (Cowart *et al*., 2004).

يستخدم مصطلح الكفاية الاجتماعية في الأدب التربوي النفسي بشكل واسع، حيث قدم العديد من المؤلفين تعريفات متنوعة للكفاية الاجتماعية، فالعلماء يواجهون صعوبة في تحديد جميع عناصر الكفاية الاجتماعية وأبعادها، وفي إيجاد تعريف شامل لهما، نظراً لتعددهما وتداخلهما، الأمر الذي تعددت معه تعريفات الكفاية الاجتماعية وتصنيفاتها (Ten Dam & Volman, 2003). ويورد الجدول (1) بعض تعريفات الكفاية الاجتماعية:

الجدول (1)

تعريفات الكفاية الاجتماعية

المؤلف	التعريف
"زولناي" Zsolnai (2002)	مجموعة من القدرات والمهارات المتعلمة والموروثة، بحيث تمثل النزعات والميول الجانب الموروث في الكفاية الاجتماعية.
"لافرنيير" Lafreniere (2000)	القدرة على القيام بسلوكات اجتماعية مناسبة تعزز التفاعلات بين الأفراد دون أن تسبب الأذى.
"دينام" وزملاؤها Denham *et al.* (2003)	الفاعلية في التفاعل مع الآخرين، وهي نتاج السلوكات المنظمة التي تحقق حاجات نمائية طويلة وقصيرة المدى.
"كوستلنك" وزملاؤها Kostelnik *et al.* (2002)	مجموعة من المهارات التي يطورها الفرد خلال التعامل مع الخيارات المتعددة والفرص التي يواجهها في الحياة.
"كوارت" وزملاؤه Cowart *et al.* (2004)	القدرة على الاشتراك الفعال في مواقف التفاعل الاجتماعي، والقدرة على استخدام المصادر الشخصية ومصادر البيئة لتحقيق أهداف ومخرجات محددة.
"تن دام"؛ و"فولمان" Ten Dam & Volman (2003)	المجموع الكلي للمعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي تساعد الفرد على أداء المهام وحل المشكلات في مجال محدد، وتعكس السلوكات الاجتماعية والمهارات اللازمة للسلوك على نحو ملائم في الحياة اليومية.
"اليوت"؛ و"جريشام" (Elliot & Gresham) المشار إليهما في Smart & Sanson (2001)	مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفاعلية مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمن مجموعة من الاستجابات والسلوكات المقبولة اجتماعياً.
"مارشال" (Marshall) المشار إليها في Mccabe & Meller (2004)	ذخيرة من المهارات التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف إلى الانفعالات وفهمها، والكفاية اللغوية.
"دك" (Duck) المشار إليها في Rose-Krasnor (1997)	القدرة على تحقيق المخرجات المرغوب فيها (المستهدفة) وإظهار القدرة على التكيف في المواقف والظروف.
" ماكفول" (McFall) المشار إليه في Rose-Krasnor (1997)	حكم من الآخرين بأن شخصاً ما قد أظهر سلوكاً مناسباً.

يتضح من التعريفات السابقة أن المحور الرئيسي الذي يجمع بينها، على الرغم من كثرتها وتنوعها في الأدب التربوي، هو فاعلية التفاعل بوصفه بعداً أساسياً للكفاية الاجتماعية، فهناك اتفاق عام على أن النجاح الاجتماعي عنصر محدد للكفاية الاجتماعية (Rose -Krasnor, 1997).

برامج التدخل لتنمية الكفاية الاجتماعية:

شهدت فترة التسعينات من القرن الماضي تقديم خدمات خاصة بالصحة العقلية، وبرامج تدخل بسيطة وقصيرة المدى خارج المدرسة لتنمية المهارات الاجتماعية والتعامل مع المراهقين لمعالجة مشاكلهم الانفعالية، وبعد إدخال تعديلات على تلك البرامج، بدأت بعض المدارس بتطبيقها بدعم من الإدارة، وبوجود فريق كامل يعمل على تطوير هذه البرامج؛ وإعدادها؛ وتنفيذها؛ وتقويمها. وعملت هذه البرامج على تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية والانفعالية مما ساعدهم على التعرف إلى الانفعالات وإدارتها؛ والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر؛ واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف؛ والتعامل مع المواقف والاشخاص بشكل إيجابي مما انعكس على تكيف الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي (Welsh & Bierman, 1998).

تبنى برامج التدخل لتنمية الكفاية الاجتماعية على الافتراض أن الطفل الذي يواجه قبولاً متدنياً من الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات إيجابية مع الأقران والمحافظة عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها، بشكل أساسي، عن طريق التعلم. إن تعلم مفهوم المهارة الاجتماعية، وترجمته إلى فعل، ومراقبة الأداء؛ هو هدف هذه البرامج التي لا تركز فقط على إحداث تغييرات سلوكية، وإنما أيضاً على تعلم معرفي (Choi & Kim, 2003).

تهدف برامج التدخل لتنمية الكفاية الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

(1) تنمية اكتساب المهارات الاجتماعية.

(2) تسهيل أداء المهارات الاجتماعية.

(3) تخفيض السلوكات المشكلة.

(4) تسهيل تعميم المهارات الاجتماعية والمحافظة عليها (Elliott *et al*., 2001).

تستند برامج المهارات الاجتماعية Social Skills Programs (SSP) إلى مناحٍ نظرية مختلفة منها: منحى التعلم الإجرائي؛ ومنحى التعلم الاجتماعي؛ ومنحى تعديل السلوك المعرفي. كما أنها تستخدم لتطوير المهارات الاجتماعية أساليب واستراتيجيات متعددة كتلك التي تستخدم لتدريس المواد الأكاديمية، مثل: إعطاء التعليمات؛ والنمذجة؛ والتدريب؛ والتغذية الراجعة. ويتم التدريب بشكل

فردي أو جماعي، ويتدرب الطلبة داخل غرفة الصف أو خارجها. ويمكن تنفيذ هذه البرامج من قبـل المعلم، أو الاختصاصي النفسي (Thomas & Grimes, 1990).

أبعاد الكفاية الاجتماعية في البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث:

بعد مراجعة الأدب التربوي النفسي، والإطلاع على بعض البرامج التدريبية لتنمية الكفايـة الاجتماعية؛ تم اختيار برنامج "الخطوة التالية" (Second Step) الذي حصر أبعاد الكفاية الاجتماعية بثلاثة أبعاد رئيسة يندرج تحتها خمسة عشر بعداً فرعياً يمكن توضيحها في الجدول (2):

الجدول (2)

الأبعاد الرئيسة والفرعية للكفاية الاجتماعية

ضمن برنامج "الخطوة التالية" (Second Step)

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية
التمثل العاطفي	التعرف إلى الانفعالات.
	الانفعالات المتعاكسة.
	الاستماع الفعال.
	التعبير عن الاهتمام.
	قبول الاختلاف.
ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية	حل المشكلات الاجتماعية.
	المبادرة بالحديث.
	مواجهة ضغط الأقران.
	مقاومة الاندفاع نحو السرقة.
	مقاومة الاندفاع نحو الكذب.
إدارة الغضب	التعرف إلى انفعال الغضب.
	التعامل مع مواقف الاتهام.
	التعامل مع خيبة الأمل.
	التعبير عن عدم الرضا والتذمر.

وفيما يلي شرح موجز حول تلك الأبعاد:

البعد الأول: التمثل العاطفي (Empathy):

يعد مصطلح التمثل العاطفي مصطلحاً حديثاً نسبياً اشتقه "تيتشنر" (Titchener) عالم النفس الأميركي من الأصل الألماني للمصطلح (Einfuhlung)، ويشير المصطلح إلى القدرة على الدخول إلى العالم الإدراكي للشخص الآخر، والنظر إلى العالم بطريقة الشخص الآخر نفسها، والقدرة علـى

إشعار الطرف الآخر بهذا الإدراك (Burnard, 1989). وعرفت "بروربا" (2003) التمثل العـاطفي على أنه القدرة على تمثل اهتمامات شخص آخر أو الإحساس بـشعوره. وجـاءت "بيـرك" Berk (2002) لتستخدم مفهوم التمثل العاطفي بالمدلول نفسه الذي استخدمته "بروربا"، فقد عرفت "بيـرك" التمثل العاطفي بأنه الشعور بشخص آخر، والاستجابة الانفعالية بالطريقة نفسها.

يختلف التمثل العاطفي (Empathy)، عن التعاطف (Sympathy)، إذ يشير التعاطف إلـى الشعور بالاهتمام والحزن تجاه الحالة الانفعالية للشخص الآخر، ويعكس الإحساس بالآخر. أما التمثل العاطفي فيعكس تخيل الفرد ذاته بأنه يواجه الموقف نفسه الذي يمر به الطرف الآخر، وقدرته علـى تحديد مشاعر الطرف الآخر وفهمهـا (Burnard, 1989).

يعاني الأطفال الذين يوجد لديهم نقص في المهارات الاجتماعية، وبخاصة النمط الغاضـب والعدواني، من صعوبات في تخيل أفكار الآخرين، وتقدير مشاعرهم، وهـم فـي الغالـب يـسيئون التصرف مع الراشدين والأقران دون أي شعور بالذنب أو الندم. ومن شأن التدخل عن طريق تدريب هؤلاء الأطفال على الأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر التقليل من السلوك الاجتماعي العدائي، وزيادة التمثل العاطفي والاستجابات المقبولة اجتماعياً (Berk, 2002).

تجسد مهارات التمثل العاطفي البعد الرئيس الأول لبرنامج "الخطوة التالية" لتنميـة الكفايـة الاجتماعية، إذ تعد هذه المهارات الأساس لتطوير مهارات ضبط الاندفاع، وحل المشكلات، ومهارات إدارة الغضب.

أما الأبعاد الفرعية لبعد التمثل العاطفي فهي:

- التعرف إلى الانفعالات: إذ يقوم التمثل العاطفي على أساس الوعي بمـشاعرنا وانفعالاتنـا وبمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، ويعكس هذا البعد التعرف إلى الانفعالات الأساسية الـستة: الحزن؛ والسعادة؛ والخجل؛ والغضب؛ والدهشة؛ والخوف.
- الانفعالات المتعاكسة: وتعني الإدراك بامتلاك الأفراد لانفعالات متعاكسة في موقف ما.
- الاستماع الفعال: ويقصد به التعرف إلى مهارات الاستماع الفعال، التي تشمل: النظر إلـى الشخص المتحدث؛ وعدم المقاطعة؛ والتلخيص؛ وحركة الرأس.
- التعبير عن الاهتمام: ويقصد به التعبير عن الاهتمام بالشخص الآخر.

- قبول الاختلاف: ويعني إدراك اختلاف الأفراد، على الرغم من وجود أشياء مشتركة بينهم، وتقبل هذا الاختلاف (Committee for Children, 2002).

البعد الثاني: ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية (Impulse Control & Social Problem-Solving):

يعتمد نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية أو فشله في تحقيق ذلك على ما يتوافر لديه من مهارات معرفية. حيث تؤثر قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية في علاقاته مع الأقران، فالطفل القادر على تفسير المؤشرات الاجتماعية، وعلى تحديد أهداف تساعد على تطور العلاقات (مثل مساعدة الأقران) يستطيع التوافق مع أطفال في العمر نفسه (Berk, 2002).

أما الأبعاد الفرعية لبعد ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية ضمن البرنامج التدريبي فهي:

- حل المشكلات الاجتماعية: ويقصد به التعرف إلى استراتيجيات التهدئة وخطوات حل المشكلة؛ وهي: تحديد المشكلة؛ والعصف الذهني للحلول المقترحة؛ وتقييم كل حل؛ واختيار الحل وتطبيقه.
- المبادرة بالحديث: ويقصد به البدء بحديث مع الآخرين والاستمرار بهذا الحديث حتى انتهائه.
- مواجهة ضغط الأقران: ويقصد به مقاومة ضغط الأقران باستخدام مهارات الرفض، وتطبيق استراتيجية حل المشكلة.
- مقاومة الاندفاع نحو الكذب: ويقصد به مواجهة الاندفاع نحو الكذب باستخدام استراتيجية حل المشكلة.
- مقاومة الاندفاع نحو السرقة: ويقصد به مواجهة الاندفاع نحو السرقة باستخدام استراتيجية حل المشكلة.

البعد الثالث: إدارة الغضب (Anger Management):

إن الطفل الغاضب أو العدواني، أكثر عرضة لخبرة رفض الأقران ولمواجهـة المـشكلات الاجتماعية لما يعانيه من نقص في مهارة قراءة المواقف الاجتماعية وفي القدرة على حل المـشكلات الاجتماعية، وهو أيضاً لا يمتلك مهارة إدارة النزاع، إذ يستجيب للنزاع في مواقف التفاعل الاجتماعي بطرق عدائية، ولا يأخذ بالاعتبار النتائج المترتبة على سلوكه العدواني، حيث يظهـر صـعوبة فـي تنظيم انفعالاته السلبية في مواقف النزاع (Webster-Stratton, 1999).

يستند الإطار النظري لبرنامج "الخطوة التالية" حول إدارة الغضب إلى النمـوذج المعرفـي لعلاج الغضب الذي طوره "نوفاكو" (Novaco (1975، وهو نموذج يهدف إلى تعديل البناء المعرفي وخفض الغضب، وذلك من خلال تنمية مهارات الضبط الذاتي باستخدام إجراءات علاجيـة، مثـل: المراقبة، واستخدام تقنيات التهدئة والاسترخاء؛ واستخدام مهارة حل المشكلات. إذ يتم خـلال هـذا النموذج تزويد المتدرب بمعلومات حول انفعال الغضب، وزيادة الدافعية لتغيير استجابة الغضب مـن خلال التفكير بالنتائج المترتبة على السلوك، وتطوير مهارة حل المشكلات الاجتماعية (Robins & Novaco, 1999; Taylor *et al*., 2002).

والأبعاد الفرعية لبعد إدارة الغضب هي:

- التعرف إلى انفعال الغضب: ويقصد به إدراك مؤشرات الغضب، والتفكير بما يثير الغضب، والنتائج المترتبة على انفعال الغضب.
- التعامل مع مواقف الاتهام: ويقصد به تطبيق استراتيجيات إدارة الغضب للتعامل مع مواقف الاتهام.
- التعامل مع خيبة الأمل: ويقصد به تطبيق استراتيجيات إدارة الغضب للتعامـل مـع خيبـة الأمل.
- التعبير عن عدم الرضا والتذمر: ويقصد به توكيد الذات، والقيام بسلوك ثابت للتعبيـر عـن التذمر وعدم الرضا (Committee for children, 2002).

الدراسات السابقة:

يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات اهتممت بتقييم مهارات الأطفـال الاجتماعيـة، وبنـاء البرامج التدريبية أو برامج التدخل لإكساب الطلبة المهارات المقبولة اجتماعيا، ومن ثم تنمية الكفايـة الاجتماعية.

قام "آندرسون باتشر"؛ و"نيوسـم"؛ و"نيـي" Anderson-Butcher, Newsome & Nay (2003) بدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض الـسلوك الاجتماعي العدائي (Anti-Social Behavior) الذي يظهر عادة أثناء وجود الطلبـة فـي سـاحة المدرسة. وطبقت الدراسة في مدرسة ابتدائية بلغ عدد طلبتها (462) طالباً وطالباً.

حدد (12) سلوكاً اجتماعياً عدائياً، مثل: الضرب؛ والدفع؛ والركـل؛ والإسـاءة اللفظيـة؛ ورمي الأشياء؛ واللعب بالأدوات والتجهيزات المدرسية؛ والتسلق؛ والقفز.

استخدمت الملاحظة لجمع البيانات حول تكرار ظهور السلوك الاجتماعي العـدائي. وبعـد تطبيق البرنامج التدريبي، أشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في تكرار السلوك الاجتماعي العـدائي في الساحة الخارجية أثناء الاستراحة.

وأجرت "دروسير" (2004) DeRosier دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي فـي تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يتعرضون لسيطرة الأقران (Bullying)، والأطفـال غير المرغوبين من قبل الأقران، والأطفال الذين يعانون قلقاً اجتماعياً.

بلغ عدد أفراد العينة (381) طالباً وطالبة من الصف الثالث الابتـدائي فـي (11) مدرسـة حكومية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية؛ وضابطة. وتكونت المجموعة التجريبية من (187) طالباً وطالبة، بينما تكونت عينة المجموعة الضابطة من (194) طالباً وطالبة. وأشارت الدراسة إلـى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا تحسناً في قبولهم من قبل الأقران، وفي تقدير الـذات، وفـي الكفاية الذاتية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الفائدة الكبرى تمثلت في انخفاض سلوك السيطرة، والـسلوك الاجتماعي العدائي لدى الأطفال العدوانيين في المجموعة التجريبية مقارنة بالأطفال العـدوانيين فـي المجموعة الضابطة.

أجرى "أبو حسونة" (2004) دراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارة التعرف إلى الأفكار التكيفية المنطقية؛ والأفكار غير التكيفية (الهدامة للذات)؛ ومهارة التفكير المنطقي لحل المشكلات؛ ومهارة السلوك الحضوري والإصغاء للمحتوى؛ ومهارة توكيد الذات.

تألفت العينة من (38) طالباً من ذوي صعوبات التعلم تم تحديدهم من طلاب الصفوف السادس، والسابع، والثامن، في مدرسة حكومية تابعة لمديرية تربية إربد الأولى بعد تطبيق الاختبارات التشخيصية اللازمة.

وزع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (19) طالباً تلقوا برنامجاً تدريبياً في المهارات الاجتماعية من خلال الإرشاد الجمعي؛ بهدف تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لمدة (15) أسبوعاً بمعدل جلسة واحدة (60 دقيقة) أسبوعياً، وتكونت المجموعة الضابطة من (19) طالباً لم يتلقوا تدريباً على المهارات الاجتماعية.

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وتحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) وجود أثر لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في المتغيرات التابعة الثلاثة التي اهتمت بها الدراسة؛ إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات؛ والكفاية الاجتماعية؛ والتحصيل الدراسي.

قام "السعايدة" (2004) بدراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً و(30) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، وقسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لبرنامج تدريبي. تم قياس مستوى التحسن في المهارات الاجتماعية بوساطة اختبار المهارات الاجتماعية الذي أعده "جريشام" و"اليوت" (1990) Gresham & Elliot.

وخلصت النتائج بعد استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) إلى وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائيةً في المهارات الاجتماعية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة موزعين إلى (27) من الـذكور، و(29) مـن الإناث من طلبة الصف الثالث الابتدائي الذين صنفوا أن لديهم مستوى منخفضاً من الكفاية الاجتماعية تبعاً لدرجاتهم على مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، ومن خـلال تقـدير الأقران، وترشيح معلمات الصفوف. وقد تم اختيار أفراد الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

(1) حصر المدارس الأساسية المختلطة في منطقة عمان الأولى التي تتضمن في صـفوفها الـصف الثالث الأساسي المختلط.

(2) اختيار مدرسة ابتدائية مختلطة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المـدارس، حيـث اختيـرت مدرسة عكا الأساسية المختلطة لتكون عينة الدراسة من بين طلبتها.

(3) تطبيق مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي على جميـع طلبـة الـصف الثالث الأساسي في مدرسة عكا الأساسية المختلطة البالغ عددهم (280) طالباً وطالبة، إذ اعتمد المقياس على تقدير المعلمات (معلمات الصفوف) للسلوكات الاجتماعية والتكيف المدرسي. وقد طلب من كل معلمة صف ملاحظة السلوك الاجتماعي لكل مجموعة أطفال (4 إلى 5 أطفـال)، لمدة يوم إلى يومين، ومن ثم البدء بتعبئة المقياس، وقد قامت كل معلمة صف بتقـدير الـسلوك الاجتماعي لـ (39-41) طالباً وطالبة الذين هم مجموع طلبة صفها.

حسبت الدرجة الكلية على المقياس لجميع الطلبة البالغ عددهم (280) طالباً وطالبـة التـي تراوحت بين (43-215) درجة، وبعد ذلك جرى ترتيب الطلبة بناء على درجـاتهم الكليـة ترتيبـاً تنازلياً. ولتحديد الطلبة ذوي الكفاية الاجتماعية المنخفضة استخدم المعيار الذي أشار إليه كل من "بيبي فرانكنبيرجر"؛ و"لين"؛ و"بوشيان"؛ و"جريـشام"؛ و"مـاكميلان" Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gersham & Macmillan (2005). ويبين أن ما نسبته (15%) إلى (20%) من طلبة

المدارس يحتاجون إلى برامج تدخل إضافية لتنمية مهاراتهم الاجتماعية، حيث اعتبر الطلبـة الـذين حصلوا على أدنى (20%) من الدرجات ذوي كفاية اجتماعية متدنية.

(4) قام الباحث بتوزيع نموذج تقدير الأقران على جميع طلبة الصف الثالث في المدرسة البالغ عددهم (280) طالباً وطالبة، وطلب من كل طالب/ طالبة إتباع التعليمات التالية:

هناك في القائمة أسماء زملائك في الصف، وبجانب كل اسم أرقـام (1)، (2)، (3): ضـع دائرة حول الرقم (1) إذا كنت لا تحب اللعب مع هذا الزميل أو ضع دائرة حول الرقم (2) إذا كـان الأمر عادياً بالنسبة لك أو ضع دائرة حول الرقم (3) إذا كنت تحب كثيراً اللعب مع هذا الزميـل. لا تسجل شيئاً أمام اسمك. ولقد أوضح الباحث التعليمات للطلبة قبل البدء بالإجابة.

(5) اجتمع الباحث مع معلمات الصفوف، بحضور مديرة المدرسة، وشـرح لهـن مفهـوم الكفايـة الاجتماعية والسلوكات الدالة عليها. وطلب منهن ملاحظة هذه السلوكات لكل مجموعة أطفـال خلال مواقف التفاعل الاجتماعي ولجميع طلبة الصف الثالث البالغ عددهم (280) طالباً وطالبة، ومن ثم وضع دائرة في قائمة الأسماء حول اسم الطالب/ الطالبة الذي يظهر مستوى منخفـضاً من الكفاية الاجتماعية، وكانت صداقاته قليلة، أو أنه لا يوجد لديه أصدقاء.

(6) تم إعداد قائمة بأسماء الطلبة الذين تم تصنيفهم وفق معيارين كحد أدنى من المعايير السابقة مـع ضرورة أن يكون التصنيف وفق مقياس واكر – ماكونيل للكفاية الاجتماعية احـد المعيـارين. وكانت النتائج كما يلي:

- (10) طلبة تطابق تصنيفهم وفق معيار مقياس واكر- ماكونيـل للكفايـة الاجتماعيـة والتكيـف المدرسي، ومعيار ترشيح المعلمات.
- (21) طالباً وطالبة تطابق تصنيفهم وفق معيار مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، ومعيار تقدير الأقران.
- (25) طالباً وطالبة تطابق تصنيفهم وفق معيار مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، ومعيار ترشيح المعلمات، ومعيار تقدير الأقران.

وبناء على المعايير الثلاثة تم تحديد الطلبة الذين يوجد لديهم مستوى منخفض مـن الكفايـة الاجتماعية وبلغ عددهم (56) طالباً وطالبة.

(7) تم توزيع الطلبة الذين جرى اختيارهم وفق الخطوات السابقة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعـة تجريبية، ومجموعة ضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (28) طالباً وطالبة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة (28) طالباً وطالبة. ويوضح الجدول (3) توزيع أفراد الدارسة تبعـاً لمتغيري المجموعة والجنس.

الجدول (3)

توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	14	13	27
إناث	14	15	29
المجموع	28	28	56

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي : مقياس واكر- ماكونيل للكفايـة الاجتماعيـة والتكيف المدرسي؛ ونموذج تقدير الأقران؛ والبرنامج التدريبي. وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

الأداة الأولى: مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي (المرحلة الابتدائية):

يهدف مقياس واكر- ماكونيل (1995) Walker & McConnell إلى الكـشف عـن الطلبة الذين هم بحاجة إلى تدريب لتنمية المهارات الاجتماعية، وتحديد المهارات التي يواجه الطلبـة صعوبة في ممارستها، كما يستخدم المقياس كأداة تقييم لفاعلية بـرامج التـدخل لتنميـة المهـارات الاجتماعية.

يقيس هذا المقياس السلوك التكيفي والكفاية الاجتماعية، حيث يقاس السلوك التكيفـي مـن خلال ممارسة مهارات أساسية في الموقف الصفي بشكل مستقل. بينما تشير الكفاية الاجتماعية إلـى ممارسة مهارات أساسية بهدف المحافظة على التفاعلات الاجتماعية مع الأقران.

يتضمن مقياس واكر- ماكونيل (43) فقرة إيجابية تمثل وصفاً لمهارات اجتماعية، وتقـاس استجابات الأفراد على كل فقرة وفقاً لسلم استجابات مكون من تدريج لفظي خماسي (أبـداً، نـادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد هي: السلوك الاجتماعي المفضل لـدى المعلمين؛ والسلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران؛ والتكيف المدرسي.

الأداة الثانية: نموذج تقدير الأقران:

استخدم الإجراء السوسيومتري تقدير الأقران بوصفه أداة من أدوات الدراسة لتحديد المكانة الاجتماعية للطالب داخل الصف (يعاني من الرفض، يعاني من الإهمال، يتمتع بـشعبية)، ومـن ثـم جرى اختيار الطلبة الذين حصلوا على تقديرات منخفضة من الأقران ليشاركوا في البرنامج التدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية. وقام الباحث بإعادة تطبيق النموذج بعد تنفيذ البرنامج التدريبي لاستقـصاء فاعلية هذا البرنامج في تنمية الكفاية الاجتماعية.

الأداة الثالثة: البرنامج التدريبي :

يهدف برنامج "الخطوة التالية" إلى تعزيز نمو مهارات اجتماعية وانفعالية تعد أساسية وهامة للأطفال ومن شأنها مساعدتهم على تحقيق النجاح في علاقاتهم الاجتماعية مع الأقران. ويستفيد مـن هذا البرنامج أطفال المدارس من مرحلة الروضـة وحتـى الـصف الثـامن الأساسـي (Frey & Hirschstein, 2000).

يتكون برنامج "الخطوة التالية" من أدوات عدة يستخدمها المدرب عند التطبيق هي:

(1) بطاقات تعريف الأبعاد الرئيسة والفرعية:

ينقسم البرنامج التدريبي إلى ثلاثة أبعاد رئيسة هي: التمثل العاطفي؛ وضبط الاندفاع وحـل المشكلات؛ وإدارة الغضب. والبطاقة التعريفية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة الرئيسة تـشمل معلومـات نظرية؛ ومعلومات عن الأهداف؛ والمهارات الخاصة بكـل بعـد؛ وعنـاوين اللقـاءات (الجلـسات التدريبية).

(2) البطاقات المصورة:

تشتمل البطاقة المصورة التي يستخدمها المدرب على صور ملونة ذات حجم كبير تعبر عن تفاعلات اجتماعية بين شخصيات الصور، وفي خلف البطاقـة تـسجل الأهـداف؛ والمـصطلحات؛ والإستراتيجيات؛ والأسئلة والنقاش؛ ومواقف لعب الأدوار.

(3) الملصقات الصفية:

تقدم الملصقات تعزيزاً بصرياً لاستراتيجيات التهدئة، وخطوات حل المشكلات الاجتماعيـة، واستراتيجيات إدارة الغضب. ويجرى تزويد الطلبة المتدربين بنسخ مصغرة لهذه الملصقات.

(4) المشاهد التلفازية المصورة:

تشتمل بعض اللقاءات على عروض لمشاهد تلفازية مصورة تدعم القصة والنقاش.

الأسرة والبرنامج التدريبي:

يتم خلال البرنامج التدريبي تعزيز دور الأسرة، فالوالدان يؤديان دوراً أساسياً فـي تطـوير مهارات الطفل الاجتماعية والانفعالية. ويزداد التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي إذا ما تـم إشـراك الوالدين في تعزيز أداء المهارات الاجتماعية في المنزل، وفي المواقف الاجتماعية المختلفـة. يقـوم المدرب خلال تطبيق الجلسات التدريبية بتوجيه رسائل لأولياء الأمور يوضح فيها المهارة التي يـتم التدريب عليها، ويطلب منهم تعزيز أداء الطفل للمهارة، إضافة إلى تسجيل الملاحظات حول مستوى الأداء في المنزل.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق عدد من الخطوات هي:

- إعداد مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيـف المدرسـي، والتأكـد مـن خصائـصه السيكومترية، وتطبيقه على عينة استطلاعية، وأيضاً إعداد البرنامج التدريبي والتأكد من صدقه.
- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق المقياس والبرنامج في مدرسـة عكـا الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الأولى.

- الحصول على موافقة إدارة مدرسة عكا الأساسية لتطبيق البرنامج في المدرسة في أوقات الدوام الرسمي، بحيث يتم تخصيص لقاءين في الأسبوع للمجموعة التجريبية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004.
- توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.
- تطبيق البرنامج التدريبي من قبل الباحث نفسه، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004 لمدة أحد عشر أسبوعاً، بواقع لقاءين أسبوعياً للمجموعة التجريبية، وأعتبر الأسبوع الأول بمنزلة لقاء تمهيدي.
- تطبيق القياس البعدي (مقياس واكر- ماكونيل، ونموذج تقدير الأقران) على جميع أفراد الدراسة.
- إجراء التحليلات الإحصائية من أجل فحص فرضيات الدراسة واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي الذين يظهرون نقصاً في مستوى الكفاية الاجتماعية. وأثر البرنامج في زيادة تقدير الأقران للمشاركة في اللعب.

ولاختبار مدى فاعلية هذا البرنامج، طبق كل من مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، ونموذج تقدير الأقران على المجموعتين التجريبية، والضابطة كمقاييس قبلية وبعدية.

وحاولت هذه الدراسة، تحديداً، الإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

(2) ما فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة تقديرات الأقران لمشاركة طلبة الصف الثالث الأساسي في اللعب؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة القبلي والبعدي على مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي. والجدول (4) يوضح ذاك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي

البعد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمين	التجريبية	17.39	4.20	24.03	5.21
	الضابطة	19.07	4.24	16.67	3.55
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	التجريبية	42.89	7.96	67.10	15.81
	الضابطة	53.10	9.57	45.89	8.68
التكيف المدرسي	التجريبية	24.78	6.62	39.50	10.33
	الضابطة	29.64	9.01	28.82	6.79
الدرجة الكلية	التجريبية	85.07	15.76	130.64	29.01
	الضابطة	101.82	18.31	91.39	16.92

يلاحظ من الجدول أن هناك فروقاً بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

يتضح من النتائج أن هناك أثراً للقياس القبلي في التحسن الذي طرأ على القياس البعدي، إذ بلغت قيمة "ف" لأثر القياس القبلي للأبعاد: (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمين؛ والسلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران؛ والتكيف المدرسي؛ والدرجة الكلية)، (18.05، 8.34، 7.09، 15.41) على التوالي.

كما أن هناك اختلافاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمين، والسلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران، والتكيف المدرسي، والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" (60.46، 51.53، 29.08، 63.67) على التوالي، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ولتحديد أين تقع الفروق الدالة بين أي من المجموعتين، ونتيجة لوجود أثر للقياس القبلي في القياس البعدي، تم حساب المتوسطات المعدلة لتحديد أثر القياس القبلي في القيـاس البعـدي لجميـع الأبعاد. والجدول (5) يوضح المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لكل بعد من أبعاد مقياس الكفايـة الاجتماعية والتكيف المدرسي، والدرجة الكلية.

الجدول (5)

متوسطات الأداء المعدل* على الدرجة الكلية لمقياس واكر- ماكونيل وأبعاده الفرعية

البعد	المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمين	التجريبية	24.48	،74
	الضابطة	16.23	،74
السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران	التجريبية	69.83	2.4
	الضابطة	43.16	2.45
التكيف المدرسي	التجريبية	40.42	1.60
	الضابطة	27.89	1.60
الدرجة الكلية	التجريبية	136.16	4.22
	الضابطة	85.86	4.22

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية كانت أعلى من المتوسـطات المعدلة للمجموعة الضابطة. وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي الذين يظهرون نقصا في مستوى الكفاية.

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجـراء تحليل التباين المشترك لتقديرات الطلبة على نموذج تقدير الأقران. ويوضـح الجـدولان (6)، و(7) نتائج ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي على نموذج تقدير الأقران

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	60.37	11.55	62.20	14.64
الضابطة	62.42	9.84	45.95	11.21

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي كان (62.42)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لإفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي (45.95)، وبلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي (60.37)، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي (62.20). ويلاحظ أيضاً أن هناك اختلافاً بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي. وللتحقق من أن هذا الاختلاف دال إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المشترك. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المشترك لنموذج تقدير الأقران بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	4159.08	1	4159.08	44.05	*0.000
المجموعة	4582.42	1	4582.45	48.53	*0.00
الخطا	5192.33	53	94.40		
المجموع	13933.84	55			

يلاحظ من الجدول (7) أن هناك اختلافاً دال إحصائياً في نموذج تقدير الأقران حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" (48.53) وأن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسطات

الحسابية، نلاحظ أن تقدير الأقران لتفضيلهم ورغبتهم في اللعب مع الطلبة في المجموعة التجريبية ارتفع، بشكل ملحوظ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة قبول الطفل من جماعة الأقران.

يتضح مما سبق أنه وبعد إجراء التحليلات الإحصائية: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي؛ وتحليل التباين المشترك (ANCOVA) تم التوصل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس واكر- ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي على نموذج تقدير الأقران "اللعب مع"، ولصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي استهدف تنمية الكفاية الاجتماعية، وتقدم نتيجة الدراسة الحالية دعماً إضافياً لفاعلية برامج التدخل في تنمية المهارات الاجتماعية. فالدراسات السابقة حول البرامج التدريبية لتنمية الكفاية الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، أظهرت إسهام تلك البرامج في تعديل السلوك الاجتماعي، واكتساب المتدربين مهارات اجتماعية وتعميمها في المواقف المختلفة، وزيادة القبول من قبل الأقران، وخفض معدل السلوك الاجتماعي العدائي (Elliot *et al*., 2001). ويمكن تفسير زيادة معدل السلوك المقبول اجتماعياً لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى العوامل التالية:

(أ) قدم البرنامج التدريبي خبرة مباشرة ومنظمة لأفراد تبين مسبقاً أنهم بحاجة إلى مثل هذا التدريب في مجالات محددة.

(ب) يمكن اعتبار خبرة التدريب خبرة جديدة غير مألوفة قياساً بما يتلقاه الأطفال من تعليم أكاديمي. حيث حمل البرنامج جدة في الموضوعات وفي طريقة التقديم في الوقت نفسه.

(ج) الاستراتيجيات التي اعتمدها البرنامج تعطي الطلبة فرصة المشاركة والانغماس في المهمات.

(د) الأنشطة والمهمات والأدوات والمواقف التي تضمنها البرنامج كانت على درجة عالية من الجاذبية وملائمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة.

(هـ) يدعم البرنامج دور الأسرة في تعزيز النمو الاجتماعي للطفل، وذلك من خلال إطلاع الأهل كتابياً على أهداف البرنامج التدريبي والمهارات التي يسعى البرنامج إلى إكسابها للطلبة المتدربين.

وبناء على نتائج الدراسة، يقترح الباحث مجموعة من التوصيات هي:

(1) تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات اجتماعية مختلفة عن المهارات الاجتماعية المستهدفة في الدراسة الحالية. بحيث يتم تطبيق هذه البرامج إما بشكل مستقل أو من خلال مواد دراسية معينة.

(2) حث الباحثين في ميدان علم النفس على القيام بدراسات وبحوث لتقييم فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الكفاية الاجتماعية على المدى البعيد، بدلاً من الاكتفاء باستقصاء فاعلية تلك البرامج من خلال التحقق من النتائج قصيرة المدى.

(3) الاستفادة من الإجراءات، والأنشطة، والمهمات المستخدمة في الدراسة الحالية، وإدراجها ضمن المناهج المدرسية حتى يمكن أن يعمل ذلك على تفعيل عملية التعلم والتعليم.

المراجـع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

-أبو حسونة، نشأت محمود. (2004). **أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهـوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات الـتعلم**. رسالة دكتـوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

-السعايدة، ناجي منور. (2004). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

-Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S. and Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. **Children and Schools**, 25(3), 135-143.

-Beebe-Frankenberger, M. B., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. and Macmillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. **Preventing School Failure**, 49(2), 10-17.

-Berk, L. E. (2002). **Infants and children: Prenatal through middle childhood**. (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.

-Burnard, P. B. (1989). **Teaching interpersonal skills: A handbook of experiential learning for health professionals**. London: Chapman and Hall.

-Choi, D. H. and Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. **Early Childhood Education Journal**, 31(1), 41-46.

-Committee for Children. (2002). **Second step: A violence prevention curriculum**. (3rd ed.). Seattle: Committee for Children.

-Cowart, B. L., Saylor C. F., Dingle, A. and Mainor, M. (2004). Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities. **North American of Psychology**, 6(1), 27-42.

-Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. **Child Development**, 74(1), 238-256.

-DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-Based social skills group intervention. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 33(1), 196-201.

-Elliot, S. N., Malecki, C. K. and Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. **Exceptionality**, 9(1), 19-32.

-Frey, K. S. and Hirschstein, M. K. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. **Jorunal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8(2), 102-113.

-Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C. and Gregory, K. (2002). **Guiding children's social development: Theory to practice**. (4^{th} ed.). New York: Delmar.

-Mccabe, P. C. and Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. **Psychology in the Schools**, 41(3), 313-321.

-Robins, S. and Novaco R. W. (1999). Systems conceptualization and treatment of anger. **Psychotherapy in Practice**, 55(3), 325-337.

-Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. **Social Development**, 6(1), 111-135.

-Smart, D. and Sanson, A. (2001). Children's social competence: The role of temperament and behaviour. **Family Matters**, 59(1), 10-15.

-Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. **Child and Adolescent Mental Health**, 8(2), 84-96.

-Taylor, J. L., Novaco, R. W., Gillmer, B. and Thorne, I. (2002). Cognitive-behavioural treatment of anger intensity among offenders with intellectual disabilities. **Journal of Research in Intellectual Disabilities, 15(1)**, 151-165.

-Ten Dam, G. T. and Volman, M. L. (2003). **A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education**. Available at ERIC Database.

- Thomas, A. and Grimes, J. (1990). **Best practice in school psychology**. (2nd ed.). New York: The National Association of School Psychologists.

-Walker, H. M. and McConnell, S. R. (1995). **Walker-MacConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version**. San Diego: Singular Publishing Group Inc

-Webster-Stratton, C. (1999). **How to promote children's social and emotional competence**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

-Welsh, A. and Bierman, L. (1998). Social competence. Retrieved March 20, 2004 from **http://www.findarticles.com.cf0/92602/0004/2602000487/ print.Jhtml.**